
Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ?

Une comparaison des trajectoires de formation des jeunes, en France et en Suisse

What kind of scope for opportunity do the education systems offer ? A comparison of educational trajectories for young people in France and in Switzerland

Welchen Raum für Chancen bieten die Erziehungs- und Bildungssysteme ? Ein Vergleich zwischen den Bildungswegen junger Leute in Frankreich und in der Schweiz

¿Qué espacios de oportunidad ofrecen los sistemas educativos ? Una comparación de las trayectorias de formación de los jóvenes en Francia y en Suiza

Noémie Olympio et Vanessa di Paola



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5388>

DOI : 10.4000/formationemploi.5388

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2018

Pagination : 233-254

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Noémie Olympio et Vanessa di Paola, « Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ? », *Formation emploi* [En ligne], 141 | Janvier-Mars 2018, mis en ligne le 15 avril 2020, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5388> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5388>

© Tous droits réservés

Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ?

Une comparaison des trajectoires de formation des jeunes, en France et en Suisse

NOÉMIE OLYMPIO

Maîtresse de conférence en économie et sciences de l'éducation à Aix-Marseille Université. Chercheuse EA 4671 ADEF (Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation) et chercheuse associée UMR 7317 LEST (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail)

VANESSA DI PAOLA

Maîtresse de conférence en économie à Aix-Marseille Université. Chercheuse UMR 7317 LEST (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail)

Résumé

■ Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ? Une comparaison des trajectoires de formation des jeunes, en France et en Suisse

On interroge ici deux systèmes éducatifs du point de vue de leur capacité à multiplier les opportunités pour les individus. Nous tentons une comparaison entre deux systèmes éducatifs structurellement différents, à l'aune de la théorie des « capacités ». L'objectif est d'apprécier les opportunités qu'offre chaque système éducatif *via* une analyse des éléments déterminant les parcours individuels. Malgré un environnement institutionnel *a priori* plus favorable, les trajectoires françaises paraissent aussi déterminées que les trajectoires de formation suisses.

Mots clés : système éducatif, cheminement scolaire, approche par les capacités, rendement de l'éducation, origine sociale, économétrie, comparaison internationale

Abstract

■ What kind of scope for opportunity do the education systems offer? A comparison of educational trajectories for young people in France and in Switzerland

In the present paper, two education systems are examined from the perspective of their ability to create opportunities for individuals. We try to compare two structurally different systems in the light of the capability approach. The purpose is to assess the range of opportunities available in each education system thanks to an analysis which determines

individual trajectories. In spite of a more favorable institutional context, the French trajectories seem to be as determined as the Swiss ones.

Keywords: education system, school paths, capabilities approach, educational yield, social origin, econometrics, international comparison

Journal of Economic Literature: I 21

Traduction : *Auteures*.

Les comparaisons internationales dans le champ de l'éducation sont, de nos jours, particulièrement en vogue (multiplication des ouvrages et des rapports sur le sujet, augmentation des rapports internationaux, etc.). Ces travaux sont de plus en plus marqués par la volonté d'évaluer le degré d'égalité des chances des différents systèmes éducatifs (Hanushek & Luque, 2003 ; Woesmann, 2003). Plusieurs analyses (notamment Green & *al.*, 2006) montrent alors que certains modèles éducatifs (c'est-à-dire des groupes de pays à caractéristiques éducatives comparables) autorisent une plus grande égalité des chances. Dans cet article, nous nous intéressons à deux modèles éducatifs structurellement différents. D'une part, le modèle éducatif français, caractérisé par un tronc commun long ; d'autre part, le modèle éducatif suisse, à rapprocher des systèmes germanophones et caractérisé par une sélection précoce et par l'importance de la formation professionnelle.

Nous questionnons ces deux modèles du point de vue de leur capacité à favoriser une certaine égalité des chances, et plus particulièrement à ne pas restreindre les choix qui s'offrent aux individus. Nous les comparons alors à l'aune de la théorie des « *capabilités* » de Sen (1985 ; 1992) et de ses extensions conceptuelles dans le champ de l'éducation, de la formation et du travail, issues notamment des programmes de recherche européens sur les politiques éducatives en Europe¹.

Raisonné en termes de « *capabilités* » suppose que les inégalités à prendre en compte ne sont pas seulement les inégalités en termes de manque de ressources ou de moyens, mais également celles en termes de manque d'options, de possibilités ou d'opportunités réelles. Il s'agit ainsi de s'intéresser à l'espace d'opportunités offert aux individus dans chacun des systèmes éducatifs. Le degré de détermination des parcours individuels peut être considéré comme une dimension importante des « *capabilités* » d'un individu, dans la mesure où il permet de témoigner d'un manque de réelles possibilités. En effet, le déterminisme d'une trajectoire limite substantiellement les opportunités d'une personne.

Dans la lignée de Germain & Olympio (2012), l'objectif de ce travail est d'analyser les marges de manœuvre des individus au sein des systèmes éducatifs suisse et français. Comment, dans chaque pays et étant donné les différences institutionnelles, les carac-

1. Bonvin & Orton, 2009 ; Lambert & Véro, 2007 ; Otto & Ziegler, 2006 ; Robeyns, 2005 ; Saito, 2003 ; Verd & Véro, 2011.

téristiques socio-culturelles déterminent-elles les risques de se retrouver dans un certain parcours de formation ?

Après avoir brièvement rappelé les spécificités sociétales de chaque système éducatif, nous présentons le cadre conceptuel des « capacités ». Nous décrivons ensuite les données mobilisées pour cette recherche, ainsi que la méthodologie retenue. Enfin, les éléments qui pèsent sur les parcours éducatifs et qui peuvent limiter les marges de manœuvre individuelles dans chaque système éducatif sont analysés.

1 | Les spécificités sociétales des modèles éducatifs suisse et français

Cette partie présente succinctement les principes généraux des systèmes éducatifs suisse et français, puis en souligne les spécificités sociétales.

1.1. Le fonctionnement général des deux systèmes éducatifs

La Suisse est un pays fédéraliste, composé de vingt-six cantons et de quatre langues nationales, soit l'allemand, le français, l'italien et le romanche. Si chaque canton dispose d'une certaine autonomie en matière d'enseignement et de formation, il est toutefois possible de dessiner un paysage commun à l'ensemble du système de formation. Dans la plupart des cantons, à l'issue du primaire, soit à environ 11-12 ans, les élèves subissent une première sélection lors de l'entrée dans le secondaire I². La première différence essentielle avec le système éducatif français réside ainsi, tout d'abord, dans l'organisation du premier palier d'orientation. Cette « pré-orientation » dépend en effet du niveau scolaire de l'élève, mais peut aussi relever de plusieurs autres paramètres (épreuves cantonales, observations pédagogiques, avis des enseignants, discussion avec les conseillers d'orientation, etc.). Le secondaire I se divise en trois filières : filière pré-gymnasiale (généralement préparant à des études « gymnasiales »³), filière générale et filière de base⁴ (préparant toutes deux à la voie professionnelle). Au regard de son homologue suisse, le système éducatif français est plutôt centralisé, piloté à titre principal par les ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du premier degré primaire aux cursus universitaires. Le premier palier d'orientation intervient beaucoup plus tard dans la trajectoire. Le secondaire I est en effet structuré autour d'un « tronc commun » plus long, censé organiser la progression de l'ensemble des élèves vers l'obtention du diplôme national du

2. Renvoyant à la Classification Internationale Type de l'Éducation 2 (CITE 2) (Premier cycle de l'enseignement secondaire ou deuxième cycle de l'éducation de base).

3. Équivalent du lycée général en France.

4. Notons qu'en Suisse romande, certaines jeunes ont toutefois la possibilité de suivre un enseignement intégré, donc sans séparation.

Brevet (DBN), premier examen national. Jusqu'au début du secondaire II⁵, formellement et dans les grandes lignes⁶, les élèves suivent un cursus commun jusqu'à l'âge d'environ 15 ans et n'ont donc pas à opérer de choix éducatifs significatifs.

Concernant l'organisation du secondaire II, en Suisse, à l'issue des filières de pré-orientation, à peu près deux tiers des jeunes commencent une formation professionnelle, et un quart d'entre eux environ optent pour une formation générale (essentiellement les élèves de la filière pré-gymnasiale). Une partie des jeunes ne trouvent pas de formation post-obligatoire et entrent dans le « système intermédiaire » mis en place pour augmenter les chances d'accéder à une formation professionnelle.

En France, à l'issue du secondaire I, trois possibilités de poursuite s'offrent aux élèves : la formation générale (afin d'obtenir le baccalauréat général), la formation technologique (dans le but d'obtenir un baccalauréat technologique) ou la formation professionnelle (visant un CAP-BEP – Certificat d'aptitude professionnelle et Brevet d'études professionnelles –⁷ ou un baccalauréat professionnel).

Enfin, en Suisse, l'accès à l'enseignement supérieur⁸ est possible essentiellement par le diplôme de Maturité gymnasiale. Une Maturité professionnelle, diplôme sélectif destiné plutôt à l'élite des jeunes de la formation professionnelle (Waardenburg, 2011), rend également possible l'accès à l'enseignement supérieur, de même que les Hautes écoles spécialisées (HES). Historiquement, pour la majorité des jeunes de la voie professionnelle, le principal diplôme est le Certificat Fédéral de Capacité⁹, dont la vocation première est l'insertion sur le marché du travail. En France, le baccalauréat général – mais aussi technologique et, dans une moindre mesure professionnel – est le diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur.

1.2. Les spécificités sociétales significatives de chaque système

Ces deux systèmes éducatifs aux caractéristiques assez différentes sont marqués par des cohérences structurelles propres et des agencements sociétaux spécifiques (Verdier, 2001), à la fois du point de vue de l'organisation des formations, des diplômes, de l'orientation, et enfin des différentes conceptions du savoir. La Suisse se distingue en effet par deux caractéristiques liées à son système de sélection précoce et l'importance de la voie professionnelle au sein du secondaire II. Ces deux caractéristiques sont corrélées car la logique

5. Renvoyant à la CITE 3 (enseignement secondaire, deuxième cycle).

6. Au sein du secondaire I, une faible part des élèves peut être pré-orientée dans des dispositifs spécifiques comme les classes SEGPA (Sections d'enseignement général et professionnel adapté) ou encore les 3ème d'insertion.

7. Il existe une cinquantaine de BEP et plus de 200 spécialités de CAP. Depuis 2009, le BEP devient une étape vers le baccalauréat professionnel, qui s'obtient en trois ans au lieu de quatre.

8. Concernant donc le niveau CITE 5 (enseignement supérieur).

9. Même si, depuis peu, sa centralité tend à être remise en question (Lamamra & Moreau, 2016).

d'une pré-orientation vise à la base une meilleure transition vers le système dual. Du point de vue sociétal, ce système est marqué par la force de la « *convention professionnelle* » soutenant une étroite articulation entre la formation et l'emploi (Verdier, 2008). Au sein de la formation professionnelle, la compétence est liée à la maîtrise d'un « métier » constitué de savoirs précis et non hiérarchisés en fonction des niveaux d'études. Les individus s'orientent vers la voie professionnelle au titre d'une vocation. Il en résulte notamment que, pour une très large majorité de jeunes, la formation professionnelle représente un véritable choix (Wolter, 2010).

Cependant, le modèle de sélection précoce suisse fait l'objet de vifs débats (Felouzis & Charmillot, 2013). En effet, il induirait des effets néfastes en renforçant le déterminisme social des trajectoires. Selon Falter & *al.* (2008), il existerait une influence importante de l'environnement familial sur les transitions, notamment vers le secondaire II, qui ne dépendrait pas nécessairement des capacités cognitives des élèves. Ce phénomène signifierait que les liens entre les générations s'expliqueraient moins par des différences de capacités que par des différences sociales.

Dans les comparaisons internationales, si le potentiel inégalitaire des systèmes à sélection précoce est régulièrement rappelé, les vertus du tronc commun sont établies de longue date (Shavit & Blossfeld, 1993 ; Bauer & Riphahn, 2006). En France, cette formation commune est institutionnalisée avec le principe du collège unique, instauré en 1975. Il dérive d'une volonté politique de réunir dans un même cursus l'ensemble des élèves sortant du primaire afin qu'ils bénéficient d'enseignements identiques. Le collège unique s'affiche comme l'un des symboles forts d'une école républicaine promouvant l'égalité face à l'enseignement. Le système est marqué par un régime de formation des jeunes de nature académique (Verdier, *op. cit.*). Il organise une compétition scolaire qui privilégie les performances académiques, censées fonder une « juste » méritocratie scolaire, hors des influences marchandes et professionnelles. Dans ce contexte, la valorisation des savoirs académiques place la formation professionnelle dans une position seconde, voire de relégation, vis-à-vis de l'enseignement général (Verdier, 2001). En effet, une partie non négligeable des élèves entrant en formation professionnelle dans le secondaire (BEP-CAP, baccalauréat professionnel) le fait par défaut et non par véritable choix ou au titre d'une vocation individuelle.

Par ailleurs, malgré l'ambition de créer plus de liens avec le marché du travail (Verdier, 2008), comme en témoigne notamment, ces dernières années, le développement de l'alternance, les diplômes de la formation professionnelle restent souvent hiérarchisés en fonction de leur niveau (notamment diplôme du secondaire *versus* diplôme du supérieur).

21 Les capacités pour caractériser le champ des possibles en éducation

Dans ce travail comparatif, nous nous intéressons particulièrement à l'espace d'opportunités des individus au sein de deux systèmes éducatifs et à leurs marges de manœuvre. Nous mobilisons alors un cadre conceptuel permettant cette analyse de l'espace des possibles des personnes, soit la théorie des « capacités » d'Amartya Sen.

Selon Sen (*op. cit.*), les « capacités » d'une personne représentent l'ensemble des libertés d'accomplir permettant d'augmenter la qualité de vie. Une vie est alors faite d'un ensemble de « fonctionnements » liés entre eux, composés d'états et d'actions. « L'ensemble capacités » reflète, dans l'espace des fonctionnements, la liberté qu'une personne a de choisir entre différents modes de vie. L'égalité des « capacités » représente l'égalité dans la liberté de choisir entre différents modes de vie. Parmi les travaux portant sur le lien entre « capacités » et éducation, il faut distinguer ceux qui se centrent sur les « capacités » des individus au sein du système éducatif (Walker & Unterhalter, 2007), et on parle alors de « *capability to education* » ou (capabilité pour accéder à l'éducation), de ceux qui analysent l'impact de l'éducation sur les « capacités » réelles des personnes, dites « *capability for work and life* » (capabilité de travailler et de mener la vie désirée) (Bonvin & Farvaque, 2008). Notre analyse porte alors sur l'évaluation des « capacités » pour accéder à l'éducation, la grille de Sen représentant, à notre sens, un cadre novateur pour repenser l'inégalité scolaire et, d'une manière générale, l'espace des possibles au sein des systèmes éducatifs. Cette grille nous permet de considérer la liberté de choisir entre différentes options. En effet, il existe une grande différence entre le fait de suivre une certaine formation par choix véritable ou par contrainte. Il est par exemple différent d'opter pour une formation professionnelle courte par contrainte (après une décision de conseil de classe) ou par vocation. Pour autant, dans les deux cas, le résultat est le même. Ainsi, ce qui paraît injuste, du point de vue de la théorie de Sen, ce ne sont pas tant des inégalités de résultats que des inégalités, à la base, dans l'espace des possibles des personnes.

Nous nous focalisons alors sur la dimension « *opportunité* » de l'approche de Sen (*Ibid.*, 2008), soit les opportunités réellement disponibles et les libertés réelles de choix des personnes. Pour ce faire, nous tentons d'analyser le degré de détermination des parcours. L'espace des possibles dépend avant tout d'un contexte institutionnel qui est propre à chaque système éducatif. Une trajectoire particulièrement marquée par une situation scolaire en début de parcours (par exemple, le fait de redoubler ou d'être dans une certaine section) pourra être considérée comme laissant une marge de manœuvre limitée à l'individu.

Cette structure institutionnelle (rôle de la performance scolaire en début de parcours, type de sélection) va laisser plus ou moins de place au rôle de l'environnement familial sur le parcours de formation. Bauer & Riphahn (2006) ont démontré qu'un contexte

institutionnel de sélection plus précoce rendait par exemple les niveaux d'éducation des étudiants plus dépendants du niveau d'éducation des parents. Dans la lignée des travaux en économie de l'éducation, comme ceux d'Ammermüller (2005) ou de Falter (2012), nous nous intéressons ainsi à l'influence de l'environnement familial (socio-économique et culturel), compte tenu d'un certain contexte sociétal, sur une situation de formation.

Les caractéristiques du contexte institutionnel de chaque modèle éducatif, présentées précédemment, ont mis en lumière le principe de sélection précoce qui prévaut dans le système éducatif suisse. Cette précocité favorise-t-elle des trajectoires plus déterminées en Suisse qu'en France ?

Parmi les différentes manières de mesurer les « capacités », notre analyse s'effectue à partir des fonctionnements observés des individus (le parcours scolaire finalement fréquenté). Nous apprécions alors l'évaluation des possibilités réelles des jeunes à l'aune des éléments socioculturels et/ou institutionnels qui pèsent sur les parcours et limitent, de fait, les marges de manœuvre.

31 Mobiliser des données comparables et des méthodes descriptives

Après avoir présenté les bases de données nationales comparables mobilisées pour l'étude, nous présentons la méthode descriptive de construction des trajectoires type retenue, ainsi que le modèle économétrique estimé pour évaluer le rôle des caractéristiques individuelles dans les chances d'appartenir à l'une ou l'autre des trajectoires construites.

3.1. Des données comparables

Le travail comparatif suppose en premier lieu des données comparables. Cela est particulièrement difficile lorsque l'on souhaite décrire des trajectoires. L'originalité de ce travail repose sur l'usage de deux bases de données aux structures (parcours de formation et d'insertion) et temporalités (individus nés entre 1983 et 1985) comparables en France et en Suisse, soit les données du projet de recherche TREE¹⁰ pour la Suisse et les données du panel DEPP-EVA (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance- Entrée dans la Vie Adulte) pour la France (cf. **Encadrés 1 et 2**).

10. L'étude longitudinale sur la jeunesse TREE (Transitions de l'Ecole à l'Emploi : www.tree-ch.ch) est en cours depuis 2000. Elle a été financée par le Fonds national pour la recherche scientifique, l'Université de Bâle, les Offices fédéraux de la statistique, de la formation professionnelle et de la technologie, ainsi que des cantons de Berne, Genève et Tessin.

Encadré 1. Les données TREE (Transitions de l'École à l'Emploi)

Les parcours de formation suisses sont construits à partir des données d'enquête de l'étude longitudinale TREE (« Transitions de l'École à l'Emploi », allant de 2001 à 2010). Cette enquête vise à analyser les parcours de formation que les jeunes de la cohorte PISA 2000 (*Programme For International Student Assessment*) ont suivis pendant les dix années après leur sortie de la scolarité obligatoire. Ces données permettent de retracer le passage de l'école obligatoire au secondaire I, puis le passage à une formation du degré tertiaire ou à la vie active. Elles portent également sur un ensemble de variables qui renseignent sur la perception de leur situation ou encore sur leur projet d'avenir et qui fournissent les performances scolaires, ainsi que des informations sur l'environnement familial et scolaire de l'élève.

Après sept volets d'enquête, il reste environ 4 000 personnes dans l'enquête (soit 63 % de l'échantillon de la première vague TREE, qui en comportait environ 6 300). Un dernier volet a été réalisé en 2010, mais pour limiter les effets de l'attrition, sont analysés seulement les parcours des individus de 2000 à 2007.

Encadré 2. Les données DEPP-EVA (Entrée dans la vie active)

Les données françaises sont issues du panel Éducation de 1995, constitué d'élèves entrés en 6e en 1995 (ou en Section d'enseignement général et professionnel adapté, SEGPA), dans un établissement public ou privé, et suivis durant toute leur scolarité dans l'enseignement secondaire. Un suivi par questionnaire a été mis en place, premièrement à partir de 2002, pour les jeunes qui poursuivent leur scolarité dans l'enseignement supérieur, et deuxièmement, à partir de 2005, pour les élèves ayant terminé leur formation initiale (depuis 2004-2005, l'Insee, en collaboration avec la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance – DEPP –, a interrogé les jeunes du panel 95 qui n'étaient plus suivis par la DEPP, à travers un protocole d'enquête dénommé « Entrée dans la Vie Adulte » – EVA).

Ce panel renseigne sur les parcours de formation et d'insertion dans la vie active, depuis 1995 et jusqu'en 2010-2011. On dispose ainsi d'informations sur la situation scolaire de l'élève et sur les caractéristiques de l'établissement fréquenté, mais aussi sur la procédure d'orientation en fin de troisième, sur les projets des individus et l'estime de soi.

Le panel DEPP-EVA souffre d'effets d'attrition. Afin de limiter ces effets, nous restreignons l'analyse à l'année 2007. Ainsi, comme pour la Suisse, les données ont été cylindrées sur la base des individus présents en 2007. Par ailleurs, les effets d'attrition de ce dispositif d'enquête étant également liés à des problèmes de coordination entre les dispositifs DEPP et EVA, l'attrition a également été traitée, à l'instar de Schafer & Graham (2002), par des méthodes d'imputation multiples (Rubin, 1996). L'échantillon de 1995 compte environ 18 000 réponses exploitables, pour atteindre un nombre de répondants d'environ 11 000 en 2007.

L'objectif premier est de construire des trajectoires-type. Pour la Suisse, l'enquête PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves), puis l'enquête TREE permettent de distinguer douze états possibles. De 1995 à 2007, les jeunes français, quant à eux, peuvent se retrouver dans huit états (cf. **Tableau 1**).

Tableau 1. Les différentes situations possibles en Suisse et en France

Suisse		France	
1	Secondaire I pré-gymnasial	1	Secondaire I (Collège)
2	Secondaire I général		
3	Secondaire I de base		
4	Secondaire I intégré		
5	Système intermédiaire ou système transitoire entre le secondaire I et le secondaire II (*)		X
6	Secondaire II général	2	Secondaire II général
	X	3	Secondaire II technologique
7	Secondaire II professionnel (faibles exigences)	4	Secondaire II professionnel (court : CAP-BEP)
8	Secondaire II professionnel (hautes exigences) ¹	5	Secondaire II professionnel (long : baccalauréat professionnel)
9	Etudes supérieures académiques (Université)	6	Études supérieures
10	Etudes supérieures professionnelles		
11	Emploi	7	Emploi
12	Ni en éducation ni en emploi	8	Ni en éducation ni en emploi

(*) : Près d'un quart de l'ensemble des élèves débutent une formation professionnelle dans le secondaire supérieur après avoir suivi des programmes préparatoires d'une durée maximale d'une année (Meyer, 2003).

1. Dans la mesure où la formation professionnelle est une formation assez hétérogène, nous mobilisons l'échelle de Stalder (2005) pour créer deux catégories.

Source : Auteurs.

3.2 Des méthodes descriptives pour bâtir des typologies

Lors d'une première étape, la construction des trajectoires-types s'effectue en rapprochant les individus qui ont connu les mêmes situations aux mêmes moments, grâce aux Méthodes d'Appariement Optimal (MAO)¹¹ (Abbott, 1995 ; Bouhia & *al.*, 2011). Ces méthodes descriptives comparent le degré de similarité de séquences observées pour bâtir des typologies sans présupposer de relations de cause à effet. Les distances entre les séquences sont comparées et conduisent à leur regroupement. L'objectif est d'élaborer des classes les plus homogènes possibles et de constituer ainsi une typologie de séquences grâce à une méthode de classification (en retenant le critère de Ward). Cinq trajectoires-types de formation ont été dégagées pour les deux pays (cf. partie 4).

11. Nous avons utilisé les Méthodes d'Appariement Optimal sous le logiciel R, et plus précisément le package TraMineR, développé par Gabadinho & *al.* (2011).

Afin d'apprécier l'impact des facteurs influençant l'appartenance à une trajectoire-type plutôt qu'à une autre et d'analyser ainsi les déterminismes à l'œuvre, l'étape suivante consiste à considérer les modèles latents suivants :

$$\begin{aligned} \text{(1-Suisse)} \quad Y_i &= \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 S_i + \beta_3 E_i + \beta_4 C_i + \beta_5 T_i + \beta_6 (E_i \times T_i) + \varepsilon_i \\ \text{(2-France)} \quad Y_i &= \alpha + \beta_1 X_i + \beta_2 S_i + \beta_3 E_i + \beta_4 C_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Les deux modèles sont différents car ils ne sont pas construits sur des bases de données comportant exactement les mêmes informations. Un effort particulier a été fait pour construire des *proxy* de chaque dimension. Dans les deux cas, Y , la variable dépendante, représente la trajectoire-type d'appartenance. S , E et C représentent les variables d'intérêt.

S est un vecteur d'explicatives caractérisant la situation scolaire de l'individu en début de parcours. Pour la France, il s'agit, d'une part, de sa performance scolaire en 6e en français (scores aux épreuves nationales d'évaluation) et, d'autre part, du fait d'avoir redoublé ou non au primaire. En Suisse, les *proxy* de cette situation scolaire sont la performance scolaire de l'élève à 15 ans, renseignée par son score en littérature (*via* l'enquête PISA) et le fait d'avoir bénéficié, par le passé, de cours de soutien/rattrapage en raison de difficultés scolaires.

E traduit le niveau d'éducation le plus élevé des parents en trois niveaux, soit niveau inférieur au secondaire II, égal au secondaire II, supérieur au secondaire II (enseignement supérieur).

C représente un ensemble de variables caractérisant l'environnement socioculturel de l'individu. En France, le fait d'être inscrit dans une bibliothèque, dans un conservatoire ou une école de musique. En Suisse, le nombre de livres que l'individu possède chez lui, ainsi qu'une variable composite rendant compte d'un environnement culturel privilégié (ouvrages de littérature classique, livres de poésie ou encore œuvres d'art).

T renvoie aux éléments spécifiques à chaque pays afin de tenir compte des différences de contextes institutionnels à l'intérieur de chacun des systèmes éducatifs. Ainsi, en France, le choix est possible entre deux options accessibles au collège, soit le latin d'une part, et l'allemand plutôt que l'anglais comme première langue vivante, d'autre part. Pour la France, ces deux options sont donc distinguées dans la spécification. Elles renvoient à des éléments de différenciation interne au tronc commun pouvant faire l'objet de stratégies de la part des familles, traduisant un environnement culturel plutôt favorisé et induisant une différenciation des élèves au sein d'un collège dit unique. Quant à la Suisse, le fait d'évoluer dans un canton à sélection tardive (14-15 ans) plutôt que précoce a été considéré à partir des données du recensement suisse sur les systèmes scolaires cantonaux de 1995 (date du moment de la sélection au secondaire I pour les individus de TREE) (EDK, 1995). En effet, dans la mesure où, dans ce pays, la sélection très précoce est de plus en plus remise en cause, nous cherchons à apprécier l'avantage comparatif d'une sélection plus tardive. Dans les données, celle-ci correspond à trois cantons (Bâle-Ville, Tessin et Jura) et représente 17,2 % des

cas. À l'instar de Falter (*op. cit.*), une variable d'interaction $E \times T$, mesurant l'effet croisé du niveau d'éducation des parents E avec le moment de la sélection T , est ajoutée dans le modèle latent suisse. Il s'agit d'apprécier si le niveau d'éducation des parents, associé à une sélection plus tardive, influence le fait d'appartenir à une trajectoire particulière.

X représente un ensemble de variables de contrôle telles que le sexe, le nombre de frères et sœurs, l'origine géographique du père et, pour la France, le fait que l'individu ait suivi sa scolarité dans une zone d'éducation prioritaire.

Enfin, ε_i est le terme d'erreur aléatoire.

Le modèle est évalué au moyen d'un modèle logistique multinomial (cf. **Encadré 4**).

Encadré 3. Le modèle logistique multinomial

On s'intéresse aux déterminants de l'appartenance à l'une des cinq trajectoires-types précédemment établies. Dans cette perspective, nous estimons un modèle logistique multinomial (Gouriéroux, 1984), dans lequel la typologie en cinq modalités est la variable à expliquer et les caractéristiques individuelles les facteurs explicatifs. Il s'agit d'un modèle logistique polytomique non ordonné (dont le modèle de base est le logistique multinomial). Un tel modèle est structuré sous l'hypothèse d'indépendance des choix offerts (IIA-Independance from Irrelevant Alternatives) : l'individu arbitre entre deux choix, a et b, indépendamment des autres choix qui lui sont offerts.

Les résultats sont présentés sous forme de Rapport des Risques Relatifs (RRR)* mesurant le risque de survenue d'un événement dans un groupe par rapport à l'autre. Si les RRR ne sont pas comparables directement entre les deux spécifications, on peut comparer les RRR au sein de chaque spécification et ainsi, les ordres de grandeurs peuvent être comparés d'une spécification à l'autre.

(*) : Les Rapports des Risques Relatifs représentent l'effet d'un facteur sur la probabilité d'appartenance à la trajectoire Y, rapportée à celle d'appartenance à la trajectoire de référence.

4 | Des trajectoires spécifiques pour un champ des possibles restreint dans les deux pays

Après une brève description des différentes trajectoires françaises et suisses, nous tentons d'apprécier les éléments qui les déterminent. Il s'agit d'identifier les structures de contraintes et d'opportunités des deux systèmes éducatifs.

4.1 Des trajectoires plus académiques en France et plus professionnelles en Suisse

Du point de vue des différentes trajectoires-types (cf. **Tableau 2**), les cinq trajectoires de chaque pays vont de celle comportant le plus d'années d'études (trajectoire 1 pour les deux pays) à la trajectoire menant le plus directement au marché du travail (trajectoire 5).

Tableau 2. Répartition des individus dans les trajectoires-types, en France et en Suisse

Trajectoire	Trajectoires françaises	%	Trajectoires suisses	%
1	Générale avec études longues	28,3	Générale et études académiques	16
2	Générale avec études courtes	13,7	Générale et études professionnelles	8,9
3	Technologique avec études courtes	20	Professionnelle de hautes exigences et études professionnelles	12,1
4	Professionnelle et technologique avec études courtes et/ou entrée sur le marché du travail	6,3	Professionnelle de hautes exigences et entrée sur le marché du travail	26
5	Professionnelle et entrée sur le marché du travail	31,8	Professionnelle de faibles exigences et entrée sur le marché du travail	36,9

Source : données DEPP-EVA et TREE, données pondérées.

Si certaines trajectoires sont relativement comparables, comme la trajectoire 1 (et dans une moindre mesure la trajectoire 5), d'autres relèvent véritablement des spécificités sociétales des deux pays (trajectoires 2, 3, et 4). Pour autant, il reste pertinent de les confronter, eu égard aux places qu'occupent ces différentes formations dans les systèmes éducatifs. C'est ainsi que la trajectoire technologique française (trajectoire 3) peut être comparée à celle des jeunes suisses accédant à une formation professionnelle aux exigences élevées (débouchant sur une Maturité professionnelle), et menant aux HES. Ces trajectoires occupent une place « intermédiaire » au sein du système. Elles sont ainsi, en quelque sorte, réservées à l'élite des parcours non-académiques et permettent un accès direct à l'enseignement supérieur. Le portrait de ces cinq trajectoires-types permet finalement de révéler le poids des différentes trajectoires au sein de chaque système éducatif. En effet, en France, les trajectoires générales concernent 42 % des jeunes, tandis qu'en Suisse, l'ensemble des trajectoires professionnelles représentent 75 % des jeunes. Soulignons aussi le poids de la sélection précoce en Suisse. Ainsi, la moitié des jeunes de la trajectoire professionnelle aux exigences faibles provient d'un secondaire I de base, tandis que plus des trois quarts des jeunes de la trajectoire générale avec études académiques (78 %) sont issus du secondaire I pré-gymnasial¹².

12. De la même manière, en analysant la décomposition de la variable secondaire I dans les différentes trajectoires-types issues des statistiques descriptives de la MAO, il s'avère que la moitié des jeunes de la trajectoire « professionnelle de hautes exigences, avec entrée sur le marché du travail », ont fréquenté un secondaire I

Au-delà des trajectoires-types, nous souhaitons rendre compte des structures de contraintes et d'opportunités de chaque modèle éducatif en tentant d'apprécier la détermination de ces parcours individuels. Empiriquement, nous évaluons les chances d'appartenance à telle trajectoire-type plutôt qu'à telle autre, à l'aide d'un modèle logistique multinomial pour chacun des pays (cf tableau A1 et A2 en annexe de la version électronique de l'article). Dans le cas Suisse, la trajectoire-type de référence est la trajectoire 5, « Professionnelle de faibles exigences et entrée sur le marché du travail » et pour la France, celle s'en approchant le plus, à savoir la trajectoire 5 « Professionnelle et entrée sur le marché du travail ».

Tableau 3. Modèle logistique multinomial sur la probabilité d'appartenance à chaque trajectoire-type en Suisse
(trajectoire de référence : trajectoire « Professionnelle de faibles exigences et entrée sur le marché du travail »)

Trajectoires :	Générale et études académiques	Générale et études professionnelles	Professionnelle de hautes exigences et études professionnelles	Professionnelle de hautes exigences et entrée sur le marché du travail
	RRR	RRR	RRR	RRR
Performance scolaire : (ref. : moyenne haute)				
Performance faible	0,070	0,235	0,294	0,322
Performance élevée	9,949	8,285	3,246	3,020
Impact de scolarité antérieure : Cours de soutien/rattrapage	0,485	0,494	NS	NS
Niveau de diplôme le plus élevé des parents : (ref. : Moyen)				
Faible	0,263	0,207	NS	0,650
Haut	1,691	NS	NS	NS
Pays de naissance du père : (ref. : Suisse)				
Allemand, Français, Autrichien, Belge	2,902	NS	NS	NS
Italien, Espagnol	3,025	NS	NS	NS

général (seulement 17 % étaient dans un secondaire I de base), 74 % des jeunes de la trajectoire « générale et études professionnelles » ont fréquenté un secondaire I pré-gymnasial, tandis que les jeunes de la trajectoire « professionnelle de hautes exigences » entrant dans le supérieur étaient en majorité (44 %) dans le secondaire I général et, de manière assez marquée, dans le pré-gymnasial (36 %).

Portugais, Kosovar, Yougoslave, Albanais	2,437	NS	NS	NS
Autres	NS	NS	NS	NS
Environnement culturel :				
Possessions culturelles	1,341	1,477	NS	NS
Nombre de livres : (ref. : entre 0 et 50)				
Entre 50 et 250	NS	NS	NS	NS
Plus de 250	2,098	NS	NS	NS
Sélection tardive (ref. : précoce)	NS	NS	NS	NS
Effet d'interaction :				
Sélection tardive - Parents faiblement diplômés	10,724	NS	5,074	NS
Sélection tardive - Parents fortement diplômés	5,263	NS	NS	NS
Sexe : homme	NS	0,353	NS	NS
Nombre de frères et sœurs : (ref. : entre 1 et 2)				
Aucun	NS	NS	NS	NS
Plus de 3	0,501	NS	NS	NS
Autres variables :				
Région linguistique (ref. : germanophone) :				
Francophone	2,795	3,612	NS	NS
Italophone	NS	NS	NS	NS

Note de lecture : RRR sont des Rapports des Risques Relatifs. Ils représentent l'effet d'un facteur sur la probabilité d'appartenance à la trajectoire Y rapportée à celle d'appartenance à la trajectoire de référence. Exemple : le chiffre 0.070 de la première ligne, première colonne, signifie qu'un faible niveau de performance diminue de 93 % les risques d'appartenir à la trajectoire 1 par rapport à la trajectoire de référence.

NS : Non-Significatif au seuil de 10 %. Pour consulter les résultats détaillés, se reporter à l'annexe figurant sur la version électronique de l'article.

Source : Panel TREE (données pondérées).

Tableau 4. Modèle logistique multinomial sur la probabilité d'appartenance à chaque trajectoire-type en France
(Trajectoire de référence : trajectoire « Professionnelle et entrée sur le marché du travail »)

Trajectoires :	Générale avec études longues	Générale avec études courtes	Technologique avec études courtes	Professionnelle et technologique avec études courtes et/ou entrée sur le marché du travail
	RRR	RRR	RRR	RRR
Performance scolaire : (ref. : moyenne haute)				
Performance faible	0,324	0,390	0,400	NS
Performance élevée	7,042	5,239	2,668	1,578
Impact de scolarité antérieure : redoublement au primaire				
	0,085	0,178	0,274	NS
Niveau de diplôme le plus élevé des parents : (ref. : Moyen)				
Faible	0,683	NS	NS	NS
Haut	8,649	3,956	2,898	1,691
Pays de naissance du père : (ref. : France)				
DOM-TOM	3,114	NS	2,308	NS
Etranger	2,156	1,498	1,648	NS
Environnement culturel :				
Bibliothèque	1,916	1,666	1,685	1,634
Conservatoire	3,382	2,145	2,095	1,274
Option : Latin	7,462	4,586	2,859	1,603
Option : Allemand LV1	1,584	1,346	NS	NS
Sexe : homme	0,633	0,545	0,827	0,562
Nombre de frères et sœurs : (ref. : entre 1 et 2)				
Aucun	1,373	NS	NS	NS
Plus de 3	NS	NS	NS	NS
Autres variables				
ZEP (zone d'éducation prioritaire) en 1995	0,719	NS	NS	NS

Note de lecture : Les RRR sont des Rapports des Risques Relatifs. Ils représentent l'effet d'un facteur sur la probabilité d'appartenance à la trajectoire Y rapportée à celle d'appartenance à la trajectoire de référence. Exemple : le chiffre 0.324 de la première ligne, première colonne, signifie qu'un faible niveau de performance diminue de 67.6 % les risques d'appartenir à la trajectoire 1 par rapport à la trajectoire de référence.

NS : Non-Significatif au seuil de 10 %. Pour consulter les résultats détaillés, se reporter à l'annexe électronique.

Source : Panel DEPP - EVA (données pondérées).

Les résultats révèlent que la performance scolaire joue un rôle important et significatif sur l'ensemble des trajectoires-type, et ce, dans les deux pays. Ainsi, une performance élevée plutôt que moyenne multiplie par dix les chances d'être dans la trajectoire « Générale et études académiques » plutôt que dans la trajectoire de référence pour les jeunes suisses. De même, elle multiplie par sept les chances des jeunes français d'être dans la trajectoire « Générale avec études longues » plutôt que dans la trajectoire de référence. En outre, cette performance scolaire différencie significativement les trajectoires professionnelles entre elles. En effet, une performance scolaire élevée multiplie par trois les chances d'être dans la trajectoire « Professionnelle de hautes exigences et études professionnelles » plutôt que dans la trajectoire « Professionnelle de faibles exigences et entrée sur le marché du travail » pour la Suisse. De même, elle multiplie par 1.6 les chances d'être dans la trajectoire « Professionnelle et technologique avec études courtes et/ou entrée sur la marché du travail » plutôt que « Professionnelle et entrée sur le marché du travail » pour la France. Toutes choses égales par ailleurs, en Suisse, avoir de faibles performances diminue la probabilité d'être dans n'importe quelle trajectoire plutôt que dans la trajectoire « Professionnelle de faibles exigences et entrée sur le marché du travail ». En outre, avoir connu des difficultés scolaires et être passé par des cours de soutien diminue également les risques, pour les jeunes suisses, d'appartenir aux deux trajectoires générales plutôt qu'à la trajectoire professionnelle de faibles exigences (et est sans effet sur les autres trajectoires professionnelles). En France, les faibles performances comme les difficultés dans le parcours scolaire antérieur (approchées par le fait d'avoir redoublé) réduisent les probabilités d'être dans les trajectoires de poursuite d'études.

Ainsi, concernant la performance scolaire, les différents parcours de formation peuvent être hiérarchisés au regard de l'ensemble de ces caractéristiques du cursus scolaire qui mettent en évidence les similitudes des deux systèmes nationaux. Ainsi, pour les deux pays, au bas de l'échelle, on trouve les trajectoires professionnelles courtes et en haut, les trajectoires académiques¹³.

4.2 Le milieu socioculturel joue surtout pour la France

En France, en termes d'environnement socioculturel, le niveau d'éducation des parents joue fortement quand son rôle est moindre en Suisse. Ainsi, au sein du modèle suisse, à performance scolaire donnée, avoir des parents faiblement éduqués diminue très significativement les chances d'être dans les deux trajectoires générales plutôt que dans la trajectoire professionnelle de faibles exigences. À l'inverse, avoir des parents fortement éduqués ne multiplie que par 1,7 fois les chances des jeunes suisses de se retrouver dans la trajectoire générale avec études académiques (plutôt que dans la trajectoire professionnelle aux faibles exigences) et reste sans effet pour les autres trajectoires. En France, le niveau d'éducation des parents clive fortement les chances d'appartenance à l'une ou l'autre des trajectoires,

13. Les trajectoires ont été classées dans le **Tableau 2** selon cette hiérarchie.

et particulièrement lorsqu'il est élevé (plutôt que moyen). Ainsi, avoir un parent avec un niveau de diplôme élevé multiplie par 8,6 les chances d'être dans la trajectoire « Générale avec études longues », et plus largement celles d'être dans n'importe quelle trajectoire plutôt que dans la trajectoire « Professionnelle et entrée sur le marché du travail ». Avoir un parent faiblement éduqué diminue seulement la probabilité d'être dans la trajectoire « Générale avec études longues », et est sans effet sur les autres trajectoires.

Quant à l'effet des variables caractérisant l'environnement culturel de la famille, en Suisse, disposer d'un environnement culturel riche (livres de poésie, objets d'art, etc.) accroît uniquement les chances d'être dans l'une ou l'autre des trajectoires non professionnelles. En outre, posséder plus de 250 ouvrages chez soi accroît uniquement les chances d'être dans la trajectoire « Générale et études académiques ». En France, le fait d'être inscrit dans une bibliothèque ou au conservatoire augmente les chances d'être dans n'importe quelle trajectoire autre que la trajectoire de référence « Professionnelle et entrée sur le marché du travail ».

L'effet des dimensions spécifiques à chacun des pays – n'ayant donc pas de *proxy* dans l'autre – révèle qu'en France, les options suivies dans l'entrée au collège déterminent fortement l'appartenance à une trajectoire plutôt qu'à une autre. Ainsi, faire du latin multiplie par 7,5 les chances de suivre la trajectoire « Générale avec études longues » plutôt que la trajectoire « Professionnelle et entrée sur le marché du travail ». Plus largement, cela accroît les chances d'être dans n'importe quelle trajectoire plutôt que celle de référence. À cela s'ajoute qu'avoir opté pour l'allemand en première langue augmente les chances d'être dans les deux trajectoires « Générale avec études courtes » et « Générale avec études longues », plutôt que dans la trajectoire de référence « Professionnelle et entrée sur le marché du travail ». Ainsi, dans un système éducatif au tronc commun long et annoncé sans sélection précoce, le choix des options de latin et d'allemand – souvent de manière combinée et précoce – tient lieu de mécanisme sélectif destinant les enfants qui choisissent ces options à des poursuites d'études plus longues et plus générales. Ces options renvoient à des éléments de différenciation et représentent de véritables facteurs de distinction sociale (Duru-Bellat, 2003).

En Suisse, le fait d'être dans un canton à sélection plus tardive n'a pas d'effet significatif sur la probabilité de suivre une certaine trajectoire. En revanche, une sélection plus tardive offre plus de possibilités aux jeunes ayant des parents faiblement diplômés. En effet, l'association des deux caractéristiques (sélection tardive et parents faiblement diplômés) augmente significativement la probabilité de suivre la trajectoire académique plutôt que la trajectoire professionnelle dont les exigences sont faibles.

Enfin, les variables de contrôle révèlent que pour les jeunes français, le fait d'avoir un père né à l'étranger augmente les chances d'appartenir aux trajectoires générales plutôt qu'à la trajectoire professionnelle de référence. Bien que, de prime abord, ce constat paraisse contre-intuitif, il est plutôt en cohérence avec la littérature sur le sujet qui révèle qu'en France, toutes choses égales par ailleurs (en l'occurrence pour un même niveau de

performance et à environnement socioculturel donné), les enfants d'origines immigrées optent davantage pour les filières académiques. En France, il n'y aurait ainsi pas d'effet pénalisant, outre l'environnement socioculturel, pour les enfants d'immigrés (Vallet & Caille, 2000). Dans le même sens, en Suisse, avoir un père originaire d'un autre pays européen que la Suisse accroît les chances de se retrouver dans la trajectoire « *Générale et études académiques* », et est sans effet sur les autres trajectoires.

Conclusion

Notre objectif était d'analyser les effets de différents systèmes éducatifs sur les possibilités réelles des jeunes, notamment vis-à-vis de leur environnement familial. Nous avons considéré que certains contextes institutionnels pouvaient plus ou moins conduire au déterminisme social et limiter ainsi les « capacités » des individus.

Au sein du système éducatif suisse, les individus semblent avoir, de fait, peu de marges de manœuvre. En effet, le type de secondaire I surdétermine le type de secondaire II possible, si bien que cette étape peut être considérée comme un élément de la trajectoire de formation du jeune. Dans la construction des trajectoires, chacune d'entre elles est en effet associée à un secondaire I particulier. Ainsi, les trajectoires de formation professionnelle aux exigences élevées (avec études supérieures ou non) renvoient en amont à un secondaire I de niveau général, la trajectoire professionnelle de faibles exigences renvoie à un secondaire I de base et les deux trajectoires générales (avec études professionnelles ou universitaires) à une filière pré-gymnasiale du secondaire I. En outre, pour l'ensemble des trajectoires, l'analyse toutes choses égales par ailleurs révèle que la performance scolaire est un élément déterminant dans le fait de suivre une certaine trajectoire.

En revanche, en Suisse, le déterminisme social concerne surtout la différence entre parcours professionnel et parcours général (avoir des parents avec de plus faibles niveaux de diplôme diminue significativement les chances d'accéder aux trajectoires générales). Il est malaisé de hiérarchiser les différentes trajectoires professionnelles entre elles en fonction du niveau de diplôme des parents ou de l'environnement culturel. La formation professionnelle semble organisée de sorte qu'en son sein les individus ne puissent être socialement significativement distingués.

Bien que le système éducatif français n'opère pas de séparation précoce et rigide au secondaire I, la situation scolaire du jeune en 6^e (donc dès 11-12 ans) surdétermine la suite de sa trajectoire de formation et ce, malgré un tronc commun jusqu'à l'âge d'environ quinze ans. En effet, on assiste à une véritable hiérarchisation des différentes filières, dans laquelle l'environnement socioculturel du jeune, à niveau de performance donné, constitue un élément décisif. Cette hiérarchisation est favorisée par plusieurs

éléments implicites de sélection et de différenciation, comme le redoublement ou les différentes options, telles que le latin ou l'allemand.

Finalement, ces éléments de hiérarchisation témoignent d'un contexte peu propice à l'ouverture des possibilités des jeunes. En outre, ils tendent à remettre en cause l'avantage comparatif d'un tronc commun, par rapport à un modèle de sélection précoce. Ces résultats sont à rapprocher des conclusions de Lauer (2003) qui a comparé la France et l'Allemagne¹⁴ et a noté que, de manière surprenante, les variables d'environnement familial jouaient de la même manière sur les niveaux d'éducation atteints dans les deux pays. L'organisation implicitement segmentée du système éducatif français représente, à notre sens, un élément d'explication.

De plus, eu égard aux travaux existants sur les comparaisons de systèmes éducatifs (tels que ceux d'Ammermüller, 2004, mais aussi de Fuchs & Wössmann, 2008), notre travail a permis d'analyser l'impact des déterminants socioculturels (niveau d'éducation des parents, environnement culturel), non pas sur une transition particulière, mais sur toute une trajectoire de formation. Grâce à cette analyse dynamique, nous constatons par exemple qu'en France, ces stratégies de distinction sociale, notamment au travers des jeux d'options, induisent non seulement une hiérarchie implicite des filières du secondaire II (Duru-Bellat & Kieffer, 2008 ; Landrier & Nakhili, 2010), mais aussi une hiérarchie des trajectoires de formation.

Enfin, plus globalement, le concept de « capacité » et celui d'espace d'opportunités qui lui est associé dans cette analyse nécessitent d'appréhender les situations des individus au-delà du système éducatif. En effet, s'intéresser uniquement aux opportunités qu'offrent les systèmes éducatifs selon l'approche par les « capacités » peut sembler lacunaire si, en aval, on ne s'assure pas de l'existence de réelles possibilités sur le marché de l'emploi. Ainsi, afin de caractériser pleinement l'aspect « capabilisant » ou non de tel ou tel modèle éducatif, il conviendrait d'appréhender la qualité de l'insertion dans ces deux pays. En effet, un système éducatif serait encore plus limité du point de vue des « capacités » si les individus aux trajectoires scolaires déterminées souffraient également de trajectoires d'exclusion du point de vue de l'emploi. Concernant le sort des jeunes de la formation professionnelle, il semblerait, par exemple, que la Suisse dispose d'un avantage comparatif sur la France. Hanushek & *al.* (*op. cit.*) ont par exemple mis en évidence qu'en Suisse, la filière de l'apprentissage pouvait s'avérer être économiquement plus intéressante que la voie académique. Une spécialisation poussée engendrerait en effet des gains supplémentaires pour les individus (Malamud, 2010), diminuerait la probabilité d'être au chômage et augmenterait celle d'entrer sur le marché du travail comme travailleur qualifié (Shavit & Müller, 2000).

14. Dont le système de séparation est assez proche du système suisse.

■ Bibliographie

- Abbott A. (1995), "Sequence analysis: new methods for old ideas", *Annual review of sociology*, 21(1), pp. 93-113.
- Ammermüller A. (2004), "PISA: What makes the difference? Explaining the gap in PISA test scores between Finland and Germany", *ZEW - Centre for European Economic Research Discussion Paper*, n° 04-004.
- Ammermüller A. (2005), "Educational Opportunities and the Role of Institutions", *ZEW - Centre for European Economic Research Discussion Paper*, n° 05-44.
- Bauer P. & Riphahn R.T. (2006), "Timing of school tracking as a determinant of inter-generational transmission of education", *Economics Letters*, vol. 91, 1, pp. 90-97.
- Bonvin J. M. & Orton M. (2009), "Activation policies and organisational innovation: the added value of the capability approach", *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29(11/12), pp. 565-574.
- Bonvin J.-M., & Farvaque N. (2008), *Amartya Sen, Une politique de la liberté*, Paris, Michalon.
- Bouhia R., Garrouste M., Lebrere A., Ricroch L. & de Saint Pol T. (2011), « Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ? », *Économie et Statistique*, n° 414, pp. 29-50.
- Duru-Bellat M. (2003), « Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/4, Varia, pp. 571-594.
- Duru-Bellat M. & Kieffer A. (2008), « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités », *INED Population*, vol. 63.
- EDK (1995), "Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren", *Kantonale Schulsysteme in der Schweiz*, Bern.
- Falter J.-M., Ferro Luzzi G. & Sbergami F. (2008), "The Effect of Parental Background on Track Choices and Wages", *Swiss Journal of Economics and Statistics*, vol. 147, issue 2, pp. 157-180.
- Falter J.M. (2011), "Age of Tracking and Educational Choices: New Evidence from Switzerland", *Working paper*, University of Geneva.
- Falter J.M. (2012), "Parental background, upper secondary transitions and schooling inequality in Switzerland", *Swiss Journal of Sociology* 38(2), pp. 201-222.
- Felouzis G. & Charmillot S. (2013), "School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland", *Comparative Education*, 49(2), pp. 181-205.

- Fuchs T. & Wößmann L. (2008), "What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data", in *The economics of education and training*, Physica-Verlag HD, pp. 209-240
- Gabadinho A., Ritschard G., Müller N.S. & Studer M. (2011), "Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR", *Journal of Statistical Software*, 40(4), pp. 1-37.
- Germain V. & Olympio N. (2012), « Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen », *Formation Emploi*, 120, pp. 13-33.
- Gourieroux C. (1984), *Econométrie des variables qualitatives*, Paris, Economica, Collection « Economie et statistiques avancées ».
- Green A., Preston J., Janmaat J.G. (2006), *Education, equality and social cohesion: A Comparative Analysis*, New-York: Palgrave MacMillan.
- Hanushek E.A. & Luque J.A. (2003), "Efficiency and Equity in Schools Around the World", *Economics of Education Review*, Vol. 22(5), pp. 481-502.
- Hanushek E.A., Woessmann L. & Zhan L. (2011), "General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle", *IZA working paper series*, n° 6083.
- Lamamra N. & Moreau G. (2016), « Le Certificat fédéral de capacité : la fin d'une centralité ? », *Formation Emploi*, 133, pp. 101-120.
- Lambert M. & Vero J. (2007), « Formation continue : quelles capacités d'action des salariés ? L'approche par les capacités comme grille de lecture », *Formation Emploi*, 98, pp. 55-75.
- Landrier S. & Nakhili N. (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, 109, pp. 23-36.
- Lauer C. (2003), "Family background, cohort and education: A French-German comparison based on a multivariate ordered probit model of educational attainment", *Labour Economics* 10(2), pp. 231-251.
- Malamud O. (2010), "Breadth vs. Depth: The Timing of Specialization in Higher Education", *Labour: Review of Labour Economics and Industrial Relations*, 24(4), pp. 359-390.
- Meyer T. (2003), « Les jeunes d'origine étrangère », *Parcours vers des formations post-obligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaire de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, OFS et CDIP Editeurs.
- Otto U. & Ziegler H. (2006), "Capabilities and Education", *Social Work and Society*, Vol. 4, n° 2, pp. 269-287.

- Robeyns I. (2005), "Three models of education: Rights, capabilities and human capital", *Theory and research in Education*, 4 (1), pp. 69-84.
- Rubin D. (1996), "Multiple imputation after 18+ years (with discussion)", *Journal of the American Statistical Association*, n° 91, pp. 473-489.
- Saito M. (2003), "Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 37, n° 1, pp. 17-33.
- Schafer J.L. & Graham J.W. (2002), "Missing data: our view of the state of the art", *Psychological Methods*, 7(2), pp. 147-177.
- Sen A. (1985), *Commodities and Capabilities*, Londres, Elsevier Science Publishing Company.
- Sen A. (1992), *Inequality Re-examined*, Harvard, Harvard University Press.
- Shavit Y. & Blossfeld H;P. (1993), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, Boulder, Westview Press.
- Shavit Y. & Müller W. (2000), "Vocational Secondary Education. Where diversion and where safety net?", *European Societies*, vol. 2, n°1, pp. 29-50.
- Stalder B. (2005), *Das intellektuelle Anforderungsniveau von 105 Berufslehren*, TREE: Bern.
- Vallet L.-A & Caille J.-P. (2000), « La scolarité des enfants d'immigrés » in Van Zanten A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 293-301.
- Verd J.-M. & Vero J. (2011), « Introduction : pourquoi la flexicurité mérite-telle qu'on en débattenne à partir de l'approche par les capacités? », *Formation Emploi*, n° 113, pp. 5-14.
- Verdier E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation Emploi*, 76, pp. 11-34.
- Verdier E. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, Vol. XL 1, pp. 195-225.
- Waardenburg G. (2011), « Le système suisse des diplômes », in Millet M. & Moreau G. (dir.), *La société des diplômes*, Paris, La Dispute, pp. 81-96.
- Walker M. & Unterhalter E. (Eds.) (2007), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 1-18.
- Woessmann L. (2003), "Schooling Resources, Educational Institutions, and Student Performance: The International Evidence", *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65 (2), pp. 117-170.
- Wolter S. (2010), *L'éducation en Suisse. Rapport 2010*, SKBF/CSRE, Aarau.